

**Clara COUSINARD** - [Clara.Cousinard@univ-lorraine.fr](mailto:Clara.Cousinard@univ-lorraine.fr)  
 Université de Lorraine, ATILF-CNRS

## **Exploitation des descriptions du français parlé dans l'enseignement du Français Langue Étrangère : l'exemple de *pendant*.**

Article reçu le : 21.02.2023 /      Accepté le : 05.06.2023 /      Publié le : 22.08.2023

### **Résumé**

Nous présentons dans cet article un extrait de notre étude sur l'exploitation des recherches sur le français parlé et de son implication en didactique du français langue étrangère (FLE). Celle-ci rend compte de l'écart entre le français parlé présenté dans les documents de référence et le français parlé authentique. Nous nous sommes concentrée sur la préposition temporelle *pendant*, dont nous avons dressé la liste des utilisations dans le corpus d'interactions FLEURON et dans huit manuels de FLE. Cette étude comparative confirme le manque d'authenticité dans les documents de référence, qui conduit les apprenants à s'approprier une langue factice. Nous proposons d'utiliser la démarche d'apprentissage sur corpus pour pallier le manque de représentation du français parlé dans les manuels et nous présentons ici des extraits de séance pédagogique illustrant cette démarche.

**Mots-clés :** français langue étrangère, français parlé en interaction, corpus d'interactions orales, apprentissage sur corpus

### **The use of description of spoken French in the teaching of French as a Foreign Language: the case of *pendant***

#### **Abstract**

In this paper, we present part of our research on spoken French and its role in the teaching of French as a Foreign Language. This research shines a light on the gap between the spoken French we find in textbooks and authentic spoken French. This study focused on the temporal preposition *pendant*. We created a list of its uses in the corpus of interactions FLEURON and in eight French as a Foreign Language textbooks. This confirmed the lack of authenticity in textbooks, which leads language learners to appropriate a fake language. We suggest following the data-driven learning teaching style to alleviate the lack of representation of spoken French in textbooks. We thus present extracts from a data-driven learning session where learners analyzed *pendant* in the FLEURON corpus.

**Key words :** French as a foreign language, French talk-in-interaction, spoken corpora, data-driven learning

#### **Pour citer cet article :**

COUSINARD Clara (2023). Exploitation des descriptions du français parlé dans l'enseignement du Français Langue Étrangère : l'exemple de *pendant*. *Action Didactique*, [En ligne], 6 (1), 391-409. Url. [Adresse URL de l'article à copier et à insérer ici.](#)

#### **Pour citer le numéro :**

FTITA Amel, VECCHIATO Sara et AMMOUDEN M'hand, (dir.), (2023). La didactique du FLE et ses disciplines contributives. *Action Didactique* [En ligne], 6 (1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**  
[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr\\_CA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA)

## Introduction

Les travaux de Claire Blanche-Benveniste, et notamment les études grammaticales sur le français parlé (Blanche-Benveniste *et al.*, 1997 ; Blanche-Benveniste, 2000), ont renouvelé les sciences du langage depuis une trentaine d'années en proposant une description plus fine du fonctionnement des langues. Nous avons réinvesti ces études dans le cadre de nos recherches, dont un des axes porte sur l'utilisation des descriptions du français parlé dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) et plus précisément sur l'écart entre le français parlé présenté dans les documents de référence et le français parlé authentique (Giroud et Surcouf, 2016). Pour vérifier l'existence de cet écart, nous nous sommes intéressée à la préposition temporelle *pendant* lors de nos travaux de recherche dans le cadre de notre Master FLE. Cet article présente le travail réalisé en amont d'une expérimentation menée auprès d'apprenants de FLE, qui consistait à comparer l'acquisition des utilisations de *pendant* en français parlé selon deux modalités d'apprentissage : cours traditionnel hétérodirigé et session d'apprentissage sur corpus. Nous présenterons dans un premier temps l'analyse que nous avons faite préalablement à notre expérience en dégagant les usages de *pendant* dans le corpus du dispositif FLEURON, avec vérification des résultats dans deux autres corpus oraux, et dans un corpus de huit manuels de FLE. Ensuite, nous reviendrons sur les bénéfices de l'utilisation de documents authentiques et de corpus en classe de langue, avant de présenter la démarche d'apprentissage sur corpus qui apparaît comme une des solutions possibles à ce manque de représentation du français parlé dans l'enseignement du FLE. Enfin, nous présenterons trois extraits de notre étude mettant en lumière la démarche d'apprentissage sur corpus, avec des apprenants de FLE cherchant à développer leurs compétences interactionnelles.

### 1. Les utilisations de *pendant* en français parlé et dans les manuels de FLE

Dans le cadre de notre étude, nous avons exposé six de nos participants au corpus FLEURON, outillé d'un concordancier (André, 2016). Ce dispositif d'apprentissage consiste en un site internet libre et gratuit mettant à disposition un corpus oral multimodal. Celui-ci propose plus de 14h d'enregistrement<sup>1</sup>, soit plus de 300 vidéos transcrites et sous-titrées. Ces vidéos authentiques, d'une moyenne de 3 minutes, sont à destination d'étudiants étrangers souhaitant effectuer un séjour en France. Elles sont réparties en 13 catégories et traitent de thématiques comme la vie sur et en dehors du campus, les démarches administratives, le système universitaire

---

<sup>1</sup> Le corpus FLEURON est régulièrement enrichi, il s'agit ici du volume de données disponible en février 2023.

français, ou encore les transports et les lieux de culture. Le concordancier associé au corpus permet de faire des allers-retours entre les résultats et les vidéos afférentes.

**Figure 1 : Résultats de la recherche de *pendant* dans le concordancier du dispositif FLEURON.**

Fleuron Français Langue Etrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques			
Accueil		Comment utiliser Fleuron ?	Ressources multimédias
		Liens utiles	S'inscrire
		A propos	
Concordancier		pendant	mot exact
		Rechercher	
Concordancier (50)		Ressources (7)	CNRTL
#	A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
1	L2 : et donc	pendant	5 ans j'ai été responsable de l'espace langue L1 hum hum
2	A : elle sera là pour vous aider hein	pendant	les quelques mois
3	E : mais j'ai déjà vécu en France	pendant	plusieurs années
4	A :	pendant	tout le séjour hein en France E : cité universitaire A : cité universitaire d'accord
5	E : d'accord A : alors à plus forte raison	pendant	vos séjour en France
6	A : ah oui mais il faut y aller	pendant	les permanences hein
7	E2 : c'est marqué que c'est uniquement	pendant	les périodes de cours
8	L1 :	pendant	le temps où
9	A : pour pouvoir travailler	pendant	les vacances viennent nous voir
10	A1 : mais vous devez savoir que	pendant	l'été il y a eu des changements
11	A1 : et je suis bien certaine que vous n'aurez pas de grosses difficultés pen- vo-	pendant	vos séjour ici
12	E : ok A : et ça vous permet en fait d'avoir euh tous les musées de Nancy et alentours gratuitement	pendant	un an

Le concordancier étant « aligné texte-son-vidéo » (André, 2019, p. 456), l'utilisateur peut cliquer sur une occurrence du terme recherché et être renvoyé sur la page de la vidéo correspondante, qui est automatiquement réglée pour être lancée au moment où l'occurrence choisie est prononcée.

**Figure 2 : Ressource vidéo correspondant à l'occurrence #5 de *pendant*.**

The screenshot displays the FLEURON interface for a video resource titled "Carte SNCF - 12-28 ans". The video player shows a woman speaking, and the subtitle "A : alors à plus forte raison pendant votre séjour en France" is visible, with the word "pendant" highlighted in red. The interface includes a search bar at the top, navigation controls for the video, and a "Concordancier" section at the bottom.

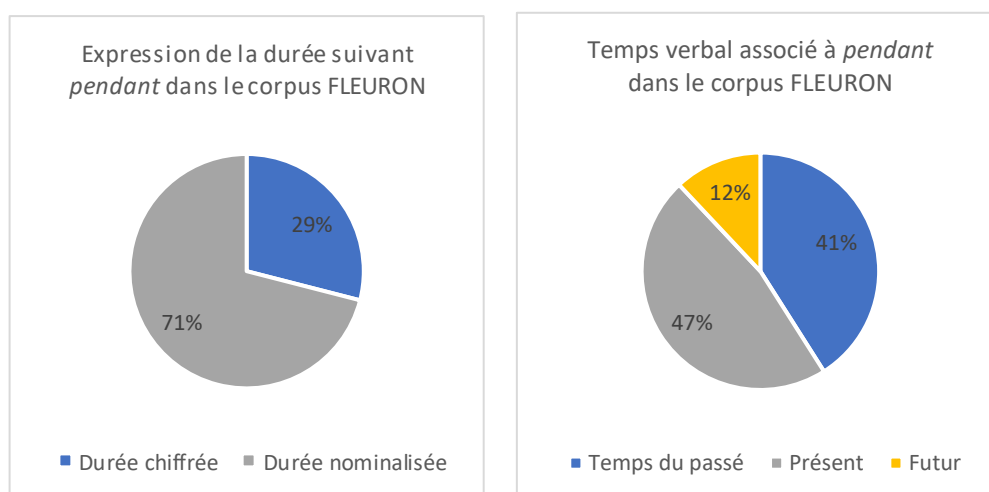
Pour mener notre étude, nous avons dû choisir un fait linguistique que les apprenants pourraient ensuite chercher dans le concordancier afin de développer leurs compétences interactionnelles. Après un temps d'observation des apprenants en situation d'interaction en classe et des discussions avec les étudiants sur leurs besoins langagiers, nous avons dressé une liste des pratiques langagières qui posaient problème en interaction et nous avons décidé de travailler sur la préposition temporelle *pendant*. En amont de notre expérimentation didactique, nous avons analysé

les usages de *pendant* en français parlé et dans un corpus de manuels de FLE. Cette analyse était d'abord nécessaire pour la construction du cours hétérodirigé, qui s'appuyait sur les utilisations trouvées dans les manuels, mais aussi pour l'élaboration d'un exercice de systématisation qui constituait notre évaluation finale et nous permettait de comparer les résultats des groupes témoins et expérimentaux. Nous avons alors procédé en trois étapes : (1) l'analyse des usages de *pendant* dans le corpus du dispositif FLEURON, ainsi que son analyse distributionnelle, (2) l'analyse des descriptions de *pendant* dans les manuels de langue, (3) la comparaison des deux analyses, pour vérifier si les usages présents dans les corpus oraux étaient mentionnés ou non dans les documents de référence.

### 1.1. *Pendant* dans le corpus d'interaction FLEURON

Nous avons choisi le corpus du dispositif FLEURON<sup>2</sup> (André, 2016, 2018) pour procéder à l'analyse de *pendant* car les ressources qu'il propose sont en adéquation avec les besoins et les spécificités de notre public, à savoir des étudiants étrangers inscrits dans une université française. Nous avons effectué une recherche de la préposition dans le concordancier associé et en avons relevé 34 occurrences<sup>3</sup>. Notre analyse était guidée par deux interrogations : comment est exprimée la durée associée à *pendant* et quels sont les temps verbaux trouvés dans la proposition principale des énoncés contenant *pendant*. Notre choix s'est porté sur ces deux éléments car systématiquement présents et saillants dans l'environnement de *pendant*, donc facilement repérables dans un premier temps par nous, puis par les apprenants. Nous obtenons les résultats suivants :

**Figure 3 : Données issues de l'analyse de *pendant* dans le corpus FLEURON**



<sup>2</sup> Français Langue Etrangère Universitaire – Ressources et Outils Numériques, <https://www.fleuron.atilf.fr/>

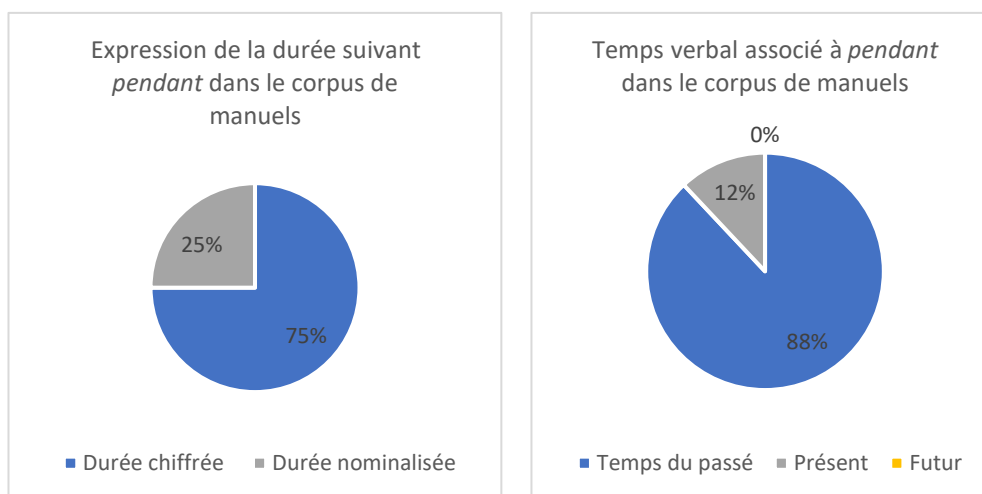
<sup>3</sup> Il s'agit ici des résultats obtenus lors de notre consultation en mars-avril 2020. Voir annexe 1 pour les résultats complets de la recherche.

Nous observons une prédominance des durées que nous avons appelées « nominalisées », comme dans l'exemple « ah oui mais il faut y aller pendant les permanences hein »<sup>4</sup>, présentes à 71% contre 29% pour les durées chiffrées, comme dans l'exemple « et donc pendant cinq ans j'ai été responsable de l'espace langue »<sup>5</sup>. Concernant le temps du verbe associé à *pendant*, les résultats sont principalement partagés entre le présent à 47% et les temps du passé<sup>6</sup> à 41%. Le futur simple représente 12% des emplois de *pendant*<sup>7</sup>.

## 1.2. *Pendant* dans les manuels de FLE

Pour cette analyse, nous avons constitué un corpus de huit manuels de FLE : *Tendances A2*, *Tendances B1*, et *Vite et bien A1/A2* aux éditions Clé International, ainsi que *Edito A2*, *Edito B1*, *L'atelier A2*, *Saison A2+*, et *Saison B1* aux éditions Didier. Ces manuels ont été publiés entre 2014 et 2019 et s'adressent à un public A2-B1. Nous avons observé tous les exemples dans lesquels *pendant* était présenté et nous nous sommes posé les deux mêmes questions que lors de l'analyse de *pendant* dans les corpus oraux. Les résultats sont les suivants :

**Figure 4 : Données issues de l'analyse distributionnelle de *pendant* dans le corpus de huit manuels**



<sup>4</sup> Ligne de concordance #6 de la recherche de *pendant* dans le concordancier du corpus FLEURON.

<sup>5</sup> Ligne de concordance #1 de la recherche de *pendant* dans le concordancier du corpus FLEURON.

<sup>6</sup> Nous avons trouvé de l'imparfait, du passé composé, et du plus que parfait.

<sup>7</sup> Nous avons vérifié dans les corpus d'interactions TCOF (Traitement de Corpus Oraux en Français - <https://tcof.atilf.fr/>) et CLAPI (Corpus de LANGUES Parlées en Interaction - <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>) si ces combinaisons n'étaient pas spécifiques au corpus FLEURON. Nous avons observé respectivement 447 et 244 occurrences de *pendant*. Les associations trouvées dans FLEURON ne sont donc pas des cas particuliers à ce corpus. Nous n'avons pas effectué d'analyse distributive pour ces deux corpus en raison nombre de résultats trop important.

Nous observons une grande majorité de durée chiffrées, 75%, comme dans l'exemple « Il a vécu en Italie pendant cinq ans. » (Miquel, 2018, p.163). Concernant le temps du verbe associé à *pendant*, nous observons 88% de formes passées contre seulement 12% de présent et aucune forme future.

Nous nous sommes également demandé si les manuels proposaient une phase d'observation de données langagières et si les exemples proposés étaient authentiques ou construits. Seulement deux des huit manuels (*Tendances B1* et *Atelier B2*) offrent des documents authentiques, respectivement une page web du site de la Fnac présentant des nouveautés littéraires et un extrait d'article du journal *Madame Figaro Business*. Enfin, nous avons relevé chaque définition donnée pour expliquer le fonctionnement de *pendant* :

**Tableau 1 : Explications du fonctionnement de *pendant* dans le corpus de huit manuels**

<i>Tendances A2</i>	« Exprimer la durée sans référence à un moment présent : pendant »
<i>Tendances B1</i>	« Introduit une action qui se passe en même temps qu'une autre : pendant » « Relation de simultanéité : pendant que <sup>8</sup> »
<i>Vite et bien A1/A2</i>	« Pendant + verbe au passé composé (durée définie) »
<i>Edito A2</i>	« La durée de l'action est délimitée dans le temps → On utilise pendant » « Pour indiquer une durée limitée : pendant »
<i>Edito B1</i>	« Période avec un début et une fin définis » « Durée limitée » « Simultanéité : pendant que + indicatif »
<i>L'atelier A2</i>	« Pour parler d'une action ponctuelle : pendant »
<i>Saison A2+</i>	« Pendant est suivi d'une durée, et exprime la durée totale d'une action » « Pendant indique la durée totale d'une action »
<i>Saison B1</i>	« Pendant : durée terminée » « Pendant exprime la durée d'une action » « Pendant que exprime une simultanéité »

Comme nous l'avons mentionné, *pendant* est majoritairement présenté associé à une durée passée et chiffrée. Nous remarquons que les seuls manuels qui n'en font pas état sont ceux qui présentent la conjonction *pendant que* pour introduire une relation de simultanéité. Nous pouvons peut-être l'expliquer par le niveau de langue visé par ces manuels. En effet, lorsque nous regardons dans l'*Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL* (2015), nous remarquons que les relations d'antériorité, de

<sup>8</sup> Nous n'aborderons pas ici les analyses divergentes de *pendant que*, parfois considéré comme une conjonction, parfois comme une préposition (*pendant*) suivie d'une proposition introduite par *que*, comme notamment Claire Blanche-Benveniste. Cette dernière option est également adoptée dans la *Grande grammaire du français* (Abeillé et Godard, 2021). Si dans les grammaires, *pendant que* est en général classé comme une conjonction, nous ne traitons ici que des manuels de FLE, dans lesquels *pendant que* est présenté comme illustré dans la figure 5, sans catégorisation grammaticale.

simultanéité et de postériorité ne sont abordées qu'au niveau B2. Cela peut alors expliquer la volonté des manuels de ne pas présenter l'utilisation de *pendant* pour exprimer une relation de simultanéité en même temps que les autres utilisations, au niveau A2.

Une des utilisations de *pendant* est absente des définitions des manuels, celle de l'expression d'une durée future. Nous pouvons avancer l'hypothèse que l'expression du futur est abordée à un niveau plus avancé que celui requis pour l'apprentissage de *pendant*. Nous avons également vérifié dans *l'Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL* (2015), dans lequel nous avons trouvé que le futur simple était abordé au niveau A2 et le futur proche dès le niveau A1. Nous avons cherché à vérifier si cette absence était justifiée par la progression pédagogique du manuel, mais nous ne pouvons infirmer ou confirmer notre hypothèse. En effet, quatre des manuels présentent les indicateurs de temps avant l'expression du futur et les quatre autres inversement. Notre autre hypothèse serait que la formule *pendant* suivie d'une durée future ne soit pas jugée assez fréquente par les concepteurs de manuels pour l'y faire figurer.

Notons également que le corpus FLEURON ne présente aucune occurrence de la conjonction *pendant que*. Lorsque l'on cherche *pendant* dans le concordancier, les résultats incluent également les occurrences de *pendant que*, or, comme nous pouvons le voir dans l'annexe 1, nous n'en trouvons aucune. La comparaison faite lors de cette étude ne prend donc en compte que les utilisations de *pendant*.

### 1.3. Résultats et discussion

Grâce à cette double analyse, nous pouvons observer un écart conséquent entre les utilisations de *pendant* présentées dans les manuels et les utilisations authentiques. Nous avons rassemblé les résultats dans le tableau suivant :

**Tableau 2 : Récapitulatif des résultats d'analyse de *pendant* entre manuels et FLEURON**

	Corpus manuels	FLEURON
Pendant + durée chiffrée	75%	29%
Pendant + durée nominalisée	25%	71%
Pendant + verbe au passé	88%	41%
Pendant + verbe au présent	12%	47%
Pendant + verbe au futur	0%	12%

Il est intéressant de remarquer que concernant l'expression de la durée associée à *pendant*, les résultats tendent à s'inverser entre les manuels et les corpus. Nous voyons que *pendant* est majoritairement associé à une durée



chiffrée dans les manuels (75%), contre des durées nominalisées dans le corpus FLEURON (71%). Cela confirme l'écart entre la langue présentée aux apprenants de FLE et celle effectivement réalisée dans les interactions de la vie quotidienne. Cette différence se vérifie avec un autre résultat : 88% des exemples tirés des manuels associent *pendant* à un verbe au passé, contre seulement 41% dans FLEURON. En revanche, l'usage majoritaire du présent dans FLEURON ne se retrouve pas de façon aussi importante dans les manuels. Enfin, nous pouvons noter l'absence totale d'expression du futur dans les manuels, bien que nous en trouvions en français authentique. Les utilisations proposées dans notre corpus de documents de références ne reflètent donc pas ou peu les utilisations effectives de *pendant* en français parlé.

## 2. Des documents authentiques aux corpus en classe de langue

La question de la pertinence des corpus en classe de langue est indissociable de celle des documents authentiques (Boulton et Tyne, 2014 ; Giroud et Surcouf, 2016). Le document authentique est décrit par Pieron (1978, p.109) comme « tout document écrit, sonore, visuel, produit à d'autres fins que des fins didactiques », puis repris par Abé *et al.* (1979, p.2) comme « un énoncé produit dans une situation réelle de communication ». Un grand nombre de travaux en a présenté les avantages en classe de langue et nous nous attacherons ici à n'en citer que quelques-uns. En premier lieu, Holec (1990) insiste sur le besoin de l'apprenant d'être confronté à de tels documents, tant pour son apprentissage que pour son acquisition. Selon lui, « on ne peut pas acquérir une langue sans l'observer » (1990, p.66), si bien que les discours auxquels l'apprenant doit être confronté se doivent d'être « sinon identiques tout au moins analogues » (Holec, 1990, p.68) à ceux qu'il sera susceptible de rencontrer. Si la langue présentée à l'apprenant diffère excessivement de la langue authentique, alors l'apprenant « courra le risque d'être incapable [d'y] faire face de manière satisfaisante » (Holec, 1990, p.68). Exposer un apprenant à des documents authentiques revient aussi à l'exposer à une richesse et variété des documents (Giroud et Surcouf, 2016). Cette diversité permet une grande capacité d'adaptation aux besoins des apprenants, ce qui en fait des « matériaux d'apprentissage véritablement adaptés » (Abé *et al.*, 1979, p.4). Force est aussi de reconnaître le caractère motivant de ces documents (Coste, 1970 ; Gilmore 2007), notamment par le « contact direct avec l'utilisation réelle de la langue » (Abé *et al.*, 1979, p.4). Enfin, les documents authentiques favorisent la confrontation à la variation et font ainsi prendre conscience à l'apprenant de la relativité du modèle présenté dans les méthodes de langues ou les grammaires traditionnelles, considéré « singulièrement appauvri » par Debaisieux (2009, p.50). Boulton et Tyne (2014, p.22) jugent ce recours à des documents authentiques « une pratique



émancipatrice pour des enseignants frustrés et insatisfaits des manuels ». Depuis les années 1970 et la naissance du niveau 2 de la méthodologie SGAV, « l'exploitation pédagogique des documents authentiques s'est généralisée pour couvrir l'ensemble des niveaux et concourir à l'acquisition d'une compétence communicative » (Cuq, 2003, p.29). Nous avons toutefois noté lors de notre étude que cela ne se vérifiait pas dans notre corpus de manuels, presque vingt ans après ce constat. La volonté d'exploiter des documents authentiques en classe de langue est plus que jamais présente, mais celle-ci ne semble pas avoir encore totalement gagné les ouvrages de référence. Cette résistance semble s'expliquer par la nature de la langue que ces ouvrages proposent. Il s'agit d'un français dénué de ses spécificités, certes plus simple à enseigner et apprendre, mais très différent d'un français authentique. La question de l'authenticité des documents a déjà été grandement discutée (voir Adami 2009 ; Parpette 2018 ; Cortier 2019), nous ne développerons donc pas cet aspect dans cet article.

L'exploitation de corpus en classe de langue rejoint cette volonté d'exposer les apprenants à une langue authentique et de les préparer au mieux aux situations de communication auxquelles ils seront confrontés. Sinclair (1996, p.2) définit un corpus comme « une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage »<sup>9</sup>. Ces corpus de documents authentiques donnent accès aux sens les plus fréquents des mots, qui ne sont pas toujours ceux présents dans les dictionnaires, ou ceux que nous dicte notre intuition (Debaisieux, 2009). C'est le cas de la préposition *par*, que Debaisieux (2009, p.45) prend en exemple. Dans un corpus de 450 000 mots, elle trouve 661 occurrences de *par*, dont les emplois sont à 55% associés à des groupes figés (tels que *par exemple* ou *par hasard*), à 30% combiné à un agent passif, et à seulement 5% de type distributif. Blanche-Benveniste (2010) illustre l'intérêt des corpus pour mettre au jour l'écart d'utilisations à l'écrit et à l'oral, en reprenant deux études. La première consiste en la comparaison du français écrit dans un corpus de romans, avec le français parlé des conversations (Engwall, 1984). Émerge alors une différence flagrante dans la présence des adjectifs : ceux-ci composent 25% du corpus de romans et seulement 2% des conversations (Cloutier, 1984). La seconde étude concerne le pronom relatif *dont* (Kim, 1992). A l'écrit, il est associé à une dizaine de verbes, alors qu'à l'oral il est, pour la moitié des emplois, associé au verbe *parler*. Blanche-Benveniste (2010, p.87) propose de donner la liste des emplois de *dont* à l'oral tant ils sont stéréotypés, « plutôt que de les faire figurer dans une combinatoire libre de la grammaire ». Enfin,

---

<sup>9</sup> « A corpus is a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language »

elle termine en suggérant qu'« il serait intéressant de tenir compte de cette restriction des emplois pour tout établissement d'une grammaire du français » (2010, p.87). Les corpus peuvent donc jouer un rôle clé dans la confection de méthodes de langue et de grammaires, en proposant une langue plus authentique pour préparer au mieux les apprenants aux situations de communication qu'ils seront amenés à rencontrer.

### 3. Intégrer les corpus en classe de langue : la démarche d'apprentissage sur corpus (ASC)

Le principe premier de la démarche d'ASC, ou *data-driven learning* (Johns, 1991), est l'exposition des apprenants à des corpus de données langagières authentiques. A l'aide d'un concordancier, outil de la linguistique de corpus qui permet de rechercher les occurrences d'un ou plusieurs mots ou d'une chaîne de caractères dans une grande masse de données, l'apprenant va explorer le corpus lui-même. Le concordancier présente les résultats de la recherche de façon verticale entourés des cotextes gauche et droit, comme dans la figure suivante :

**Figure 5 : Extraits des résultats de la recherche de *pendant* dans le concordancier du dispositif FLEURON**

#	A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
1	L2 : et donc	pendant	5 ans j'ai été responsable de l'espace langue L1 : hum hum
2	A : elle sera là pour vous aider hein	pendant	les quelques mois
3	E : mais j'ai déjà vécu en France	pendant	plusieurs années
4	A :	pendant	tout le séjour hein en France E : cité universitaire A : cité universitaire d'accord
5	E : d'accord A: alors à plus forte raison	pendant	vosre séjour en France
6	A : ah oui mais il faut y aller	pendant	les permanences hein
7	E2 : c'est marqué que c'est uniquement	pendant	les périodes de cours
8	L1 :	pendant	le temps où
9	A: pour pouvoir travailler	pendant	les vacances viennent nous voir
10	A1: mais vous devez savoir que	pendant	l'été il y a eu des changements

Être en contact direct avec ces données langagières brutes mène l'apprenant à jouer un rôle plus actif dans son apprentissage. Cela implique également une redistribution du rôle de l'enseignant. Le paradigme jusqu'alors traditionnel « présenter - s'entraîner - produire », dans lequel la centration se fait davantage sur l'enseignant, envisagé comme détenteur du savoir, se transforme avec l'ASC en un paradigme « observation - catégorisation - généralisation »<sup>10</sup>, dans lequel c'est cette fois l'apprenant qui est au cœur de la démarche. Ce dernier ne se voit plus simplement présenter une règle linguistique par l'enseignant, mais il la construit lui-même à force d'observations et d'hypothèses. Par ce travail métacognitif, il devient apprenti-chercheur, voire un « Sherlock Holmes » (Johns, 1997). L'apprenant

<sup>10</sup> « identify - classify - generalise » (Johns 1991, p.4)

observe les occurrences du terme recherché, repère des régularités et crée des catégories de fonctionnement, jusqu'à aboutir à une règle d'utilisation. Les intérêts de cette démarche d'apprentissage sont multiples. Johns (1990, p.29) remarque que les apprenants sont souvent « réceptifs aux défis et apprécient le fait de découvrir des choses pour eux-mêmes », réflexion corroborée par Boulton et Tyne (2013, p.99) qui constatent que la démarche d'ASC « fosters motivation <sup>11</sup> ». Par cette confrontation à une multitude d'occurrences, l'apprenant a accès aux sens les plus fréquents de certains items, sans avoir à se reposer sur les documents de référence traditionnellement proposés en classe, ni sur l'intuition de leur enseignant. L'aspect multimodal du corpus facilite également un apprentissage des règles sociolinguistiques des pratiques langagières recherchées dans le concordancier. Les locuteurs mobilisent un certain nombre de ressources (verbales et non verbales) pour interagir dans une situation donnée, que les apprenants prennent en compte pour émettre leurs hypothèses. Les apprenants peuvent ainsi, en considérant aussi le contexte des occurrences, se familiariser avec les paramètres sociolinguistiques qui conditionnent la production de certaines pratiques sociolangagières.

Les activités cognitives et métacognitives que les apprenants réalisent lors de leur exposition aux corpus déclenchent les processus d'apprentissage (André et Ciekanski, 2018). Par exemple, les apprenants peuvent avoir recours à l'utilisation de synonymes, à la traduction, à la prise de note, à la construction collaborative de la règle (Ursi et André, 2021), ou encore faire des allers-retours entre les données écrites et orales du corpus.

#### 4. Des apprenants en situation d'ASC

L'étude dont nous présentons trois extraits dans cet article a été menée auprès de huit apprenants de FLE de niveau B1 (trois binômes expérimentaux et un binôme témoin), décrits dans le tableau suivant :

**Tableau 3 : Description des huit participants à l'étude**

	Âge	Niveau de français	Date d'arrivée en France	Langue(s) maternelle(s)	Connaissance du dispositif FLEURON	Objectifs du séjour en France	Groupe
NOA	18-25	B1+	3-6 mois	Arabe et anglais	Initié	Études	Expérimental
HEC	18-25	B1+	3-6 mois	Espagnol	Initié	Études	Expérimental
SON	18-25	B1+	3-6 mois	Arabe	Initiée	Études	Expérimental
HAM	18-25	B1	3-6 mois	Arabe	Non-initié	Études	Expérimental
ANN	18-25	B1+	3-6 mois	Espagnol	Non-initiée	Études	Expérimental
SHE	38-45	B1	3-6 mois	Arabe	Non-initiée	Réfugiée	Expérimental
LAN	18-25	B1+	3-6 mois	Vietnamien	N/A	Études	Témoin
ANG	18-25	B1+	3-6 mois	Espagnol	N/A	Études	Témoin

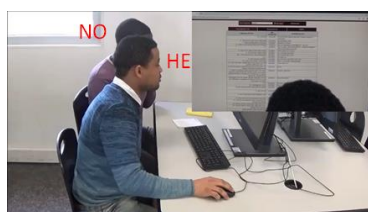
Les objectifs de cette étude étaient multiples. Rendre compte d'une possible différence de développement des compétences interactionnelles selon les

<sup>11</sup> « favorise la motivation » (notre traduction)

modalités d'apprentissage (sessions d'ASC pour les binômes expérimentaux et apprentissage traditionnel en hétérodirection pour le binôme témoin) était notre première intention. Notre volonté était également de mettre au jour les stratégies d'utilisation du dispositif, les activités langagières mobilisées, et les stratégies (méta)cognitives mises en place lors d'un tel apprentissage. Dans cet article, nous ne présentons qu'une partie des stratégies mises en place par les apprenants pour dégager les utilisations de *pendant* en interaction, pour répondre à notre problématique<sup>12</sup>. Les deux premiers extraits concernent le même binôme et illustrent deux stratégies cognitive et métacognitive utilisées lors de l'exploitation du corpus. Le dernier exemple met en lumière cet écart entre la langue présentée dans les documents de référence et le français parlé.

Le premier extrait met en avant l'analyse du temps verbal d'une ligne de concordance.

**Figure 6 : Extrait 1 – Binôme 1 en situation d'ASC, analyse du temps verbal d'une ligne de concordance<sup>13</sup>**



- 1 HE – mais vous devez savoir que pendant l'été il y a eu des changements
- 2 NO – [ah:: ça c'est le temps passé ((pointe concordance))
- 3 HE – [mais vous devez savoir que mais vous devez savoir que pendant l'été l'été il y a eu des changements
- 4 NO – ouais
- 5 HE – pendant l'été tu vois pendant l'été c'est c'est l'été c'est c'est une période de temps ((gestes mains))
- 6 NO - ouais c'est une période de temps mais qui est passée ((gestes mains)) et on comprend ça grâce à ((pointe concordance)) la verbe avoir tu comprends ↗
- 7 HE – l'été l'été ((pointe concordance))
- 8 NO – oui l'été c'est [le temps
- 9 HE – [une saison
- 10 NO – c'est une saison ouais la saison que
- 11 HE – il y a eu des changements
- 12 NO – ouais

L'attitude des deux participants dans cet extrait rejoint celle de l'apprenti-chercheur favorisée par la démarche d'ASC. HE commence par lire la ligne de concordance 1.1 et la termine en 1.3, avec un chevauchement de NO qui s'exclame « ah:: » à propos du temps verbal utilisé dans la concordance. HE fait part de sa réflexion à NO en lui indiquant que « l'été » fait référence à une « période de temps », 1.5. Notons ici l'intérêt de la caméra en plan rapproché qui nous a permis une analyse multimodale, car HE accompagne son discours de gestes de la main pour faire comprendre « période de temps » à NO, en mimant de ses mains une période qui dure. NO ratifie

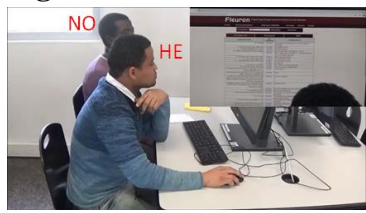
<sup>12</sup> Pour d'autres résultats sur cette étude, voir Cousinard (2022).

<sup>13</sup> Conventions de transcription : ((x)) indiquent les gestes, regards, et manipulations d'objets, [x] indiquent un chevauchement des tours de paroles, + indique une pause, ↗ indique une intonation montante.

l'explication de HE et la précise en apportant sa remarque sur le passé composé du verbe « avoir ». Grâce à notre deuxième caméra qui enregistrait l'écran, nous avons pu remarquer que NO, l.6, pointe du doigt la concordance qu'ils sont en train d'analyser et montre à son binôme le verbe « a eu » pour accompagner son explication. De façon collaborative, le binôme arrive donc à une règle de fonctionnement de *pendant* en interaction qui, pour cette occurrence-là, peut s'associer à une période de temps passée.

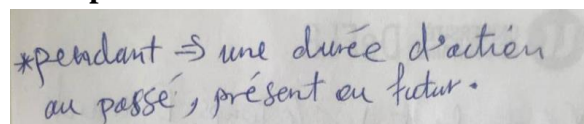
Le deuxième extrait présente le même binôme un peu plus tard dans leur recherche, travaillant collaborativement à la récapitulation d'une règle de fonctionnement de *pendant*.

**Figure 7 : Extrait 2 – Binôme 1 en situation d'ASC, phase de généralisation**

	<p>1 HE – donc il ne change il ne change pas ((gestes mains)) le mot pendant ne change pas comme certains mots qui changent par rap- [qui changent euh  2 NO – [il change pas le  contexte ((regard HE))  3 HE – ((regard NO)) oui qui ont qui ont beaucoup de qui ont beaucoup de de sens  4 NO – hm ((hoche la tête))  5 HE – dans ce cas-là ((gestes mains)) pendant toujours c'est pour parler d'une période [de temps  6 NO – [une période  7 HE – alors peut-être au passé au présent au futur proche ((gestes mains)) tu vois ↗  8 NO – oui d'accord</p>
---	---

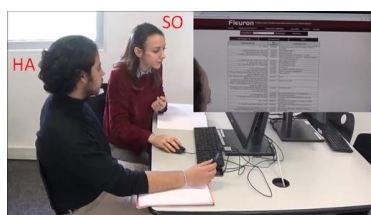
Cet extrait illustre la troisième phase de la démarche d'ASC, celle de généralisation. Nous voyons le binôme reprendre les réflexions faites depuis le début de l'étude, encore une fois de façon collaborative. HE ouvre l'échange avec « donc », pour récapituler les utilisations de *pendant*. NO complète en l.2, et HE ratifie en l.3. L'analyse multimodale nous permet ici de remarquer cette collaboration entre les deux participants, par un jeu de regards notamment de la part de HE qui souhaite s'assurer que NO le suit dans son raisonnement (en plus du « tu vois » avec intonation montante en l.7) et NO en retour marque son écoute et sa compréhension par des hochements de tête et par les marqueurs « hm » (l.4), « oui », et « d'accord » (l.8). Le binôme formalise ses réflexions à travers les notes prises durant l'étude, dont nous présentons un extrait ci-dessous :

**Figure 8 : Extraits des notes personnelles du binôme 1**



Le dernier exemple illustre l'écart entre les utilisations de *pendant* trouvées dans les documents de référence auxquels a été habituée une participante et celles effectivement réalisées en français parlé.

**Figure 9 : Extrait 3 – Binôme 2 en situation d’ASC, écart langue présentée en classe et dans FLEURON**



- 1 SO - je suis coincée surtout dans + pendant son travail c'est quoi c'est pas un temps c'est quoi ((gestes mains))
- 2 HA - c'est comme le temps ben par exemple quand tu travailles pendant son travail ((gestes mains))
- 3 SO - pendant son travail pendant sa formation ((gestes mains)) ((regard HA))
- 4 HA - c'est la même ((regard SO)) ((secoue la tête)) non c'est la même
- 5 SO - là on voit que pendant c'est pas que pendant dix ans pendant un mois
- 6 HA - bah oui mais
- 7 SO - c'est pas que avec le temps
- 8 HA - c'est la même utilisation
- 9 SO - c'est avec comment il a dit pendant son travail pendant sa formation ((gestes mains))
- 10 HA - oui pour expliquer pour mais généralement c'est pour le temps

Nous voyons ici l'intérêt d'exposer les apprenants à une langue authentique, plutôt qu'à celle trouvée dans les manuels de langue, souvent factice. SO se dit « coincée », l.1, à propos de l'expression de la durée « son travail ». Il est intéressant d'entendre qu'elle ne considère pas « son travail » comme « un temps », sans savoir comment le qualifier. Elle affine sa réflexion l.5 où elle compare avec d'autres lignes de concordance (deuxième phase de la démarche d'ASC, celle de catégorisation) et aboutit à la conclusion que « pendant c'est pas que pendant dix ans pendant un mois », « c'est pas que avec le temps » (l.7). Cette remarque corrobore nos conclusions concernant notre corpus de manuels, dans lequel nous avons trouvé une prépondérance des durées chiffrées. SO rencontre alors beaucoup de difficultés à comprendre l'association « pendant + durée nominalisée », pourtant prévalente en français parlé, parce que tout au long de son apprentissage du FLE, elle a davantage été exposée à l'association « pendant + durée chiffrée », moins représentative en français parlé que dans le français présenté dans les manuels. Ne pas avoir été suffisamment confrontée à ces durées nominalisées freine sa compréhension, et par extension, sa production. Par conséquent, ses compétences interactionnelles se verront elles aussi entravées. En somme, exposer les apprenants à des données authentiques, comme les corpus, se révèle être une solution au manque de représentation de certaines structures du français parlé, dans les manuels et les cours traditionnels.

## Conclusion

Ces résultats ne font que renforcer l'idée que les représentations de la langue française, notamment dans les documents de référence, reposent sur des données de la langue écrite ou construite. L'exemple de *pendant* n'est pas isolé, nous remarquons cet écart entre les utilisations authentiques et celles proposées dans les manuels pour d'autres phénomènes comme l'enseignement du futur ou la formation d'énoncés interrogatifs (Ravazzolo *et al.*, 2015). D'une perspective didactique se pose alors la question de la



langue enseignée aux apprenants : quelle variété les manuels tentent-ils d'enseigner, s'ils ne prennent pas en compte les descriptions du français parlé ? L'ASC propose un début de réponse en exposant les apprenants à une langue authentique. Par la manipulation de données langagières brutes, ces derniers construisent eux-mêmes les règles de fonctionnement de la langue, comme nous l'avons illustré avec les extraits de notre étude expérimentale. Les manuels présentent plutôt les formes prototypiques des phénomènes langagiers, là où les corpus exposent les apprenants aux formes les plus fréquentes. Il est alors nécessaire de s'interroger sur la hiérarchie des formes à enseigner, selon les besoins et les objectifs des apprenants, et peut-être de compléter l'utilisation des manuels par celle des corpus. Il n'est pas question ici de remettre en cause l'utilité des manuels ni des grammaires, mais simplement de reconnaître l'utilité d'actualiser la langue qui y est présentée, en utilisant les corpus et les travaux autour du français parlé pour combler les manques de représentation de ce français authentique.

### Références bibliographiques

- Abé D., Carton F., Cembalo M., & Regent O., 1979. « Didactique et authentique : du document à la pédagogie », *Mélanges pédagogiques*. Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues Nancy, 1-13.
- Abeillé A., Godard D., 2021. *La grande grammaire du français*. Editions Actes Sud.
- Adami H., 2009. « Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles », *Mélanges CRAPEL*, 31, p.159-172.
- André V., 2016. « FLEURON : Français Langue Etrangère Universitaire, Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives », *Mélanges CRAPEL*, 37, p.69-92.
- André V., 2018. « Nouvelles actions didactiques : faire de la sociolinguistique de corpus pour enseigner et apprendre à interagir en Français Langue Etrangère », *Action didactique*, 1, p.71-88.
- André, V., 2019. « Apprendre une langue étrangère grâce à un dispositif numérique d'apprentissage. L'exemple de FLEURON », *XVI Simposio Internacional de Comunicación Social*. Santiago de Cuba, p.453-457.
- André V., Ciekanski, M., 2018. « Apprendre à interagir à l'oral à partir d'un concordancier multimodal : effets sur le développement de la conscience langagière et sur l'autonomie de l'apprenant dans le dispositif FLEURON », *EPAL - Echange Pour Apprendre en Ligne*.
- Blanche-Benveniste C., 2000. *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.

- Blanche-Benveniste C., Bilger M., Rouget C., Van Den Eynde K. 1997. *Le français parlé : études grammaticales*, Paris, CNRS.
- Boulton A., Tyne H., 2013. « Corpus linguistics and data-driven learning: a critical overview », *VALS-ASLA*, 97, p.97-118.
- Boulton A., Tyne H., 2014. *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*, Paris, Didier.
- Cloutier F., 1984. *Étude quantitative et syntaxique de l'adjectif dans des corpus de français parlé*, Mémoire de maîtrise, Linguistique française, Université de Provence, Département de linguistique.
- Cocton M.-N., Dintilhac A., Oliveira A., Ripaud D., Dupleix D., 2014. *Saison A2+*, Paris, Didier.
- Cocton, M.-N., Dupleix D., Ripaud D., Cros I., Mraz C., 2015. *Saison B1*, Paris, Didier.
- Cocton M.-N., Marolleau E., Pommier E., Ripaud D., Rabin M., 2019. *L'atelier A2*, Paris, Didier.
- Cortier C., 2019. « Des documents authentiques aux corpus oraux vers une approche sociodidactique », in Gajo L., Luscher J.-M., Racine I., Zay F. (éds.). *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*. Berlin : Peter Lang, p.197-208.
- Coste D., 1970. « Textes et documents authentiques au niveau 2 », *Le français dans le monde* 73, p.88-95.
- Cousinard C., 2022. « Développer des compétences interactionnelles orales : le rôle des corpus oraux multimodaux », *SHS Web of Conferences*, 146.
- Cuq, J.-P., 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international.
- Debaisieux J.-M., 2009. « Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE », *Mélanges Crapel*, 31, p.35-56.
- Dufour M., Mainguet J., Mottironi E., Opatski S., Perrard M., Tabareau G., 2018. *Edito B1*, Paris, Didier.
- Engwall G., 1984. *Vocabulaire du roman français (1962-1968). Dictionnaire des fréquences*, Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Gibbe C., Girardet J., Parizet M.-L., Pécheur J., 2016. *Tendances A2*, Paris, Clé International
- Gibbe C., Girardet J., Parizet M.-L., Pécheur J., 2018. *Tendances B1*, Paris, Clé International
- Giroud A., Surcouf C., 2016. « De “Pierre, combien de membres avec-vous ?” à “Nous nous appelons Marc et Christian” : réflexions autour de

- l'authenticité dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants », SHS Web of Conferences, 27.
- Gilmore A., 2007. « Authentic materials and authenticity in foreign language learning », *Language teaching*, 40(2), p.97-118.
- Heu E., Abou-Samra M., Braud C., Brunelle M., Perrard M., Pinson C., 2016. *Edito A2*, Paris, Didier.
- Holec H., 1990. « Des documents authentiques, pour quoi faire ? », *Mélanges pédagogiques*, p.65-74.
- Johns T., 1990. « From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning ». *CALL Austria*, 10, p.14-34.
- Johns T., 1991. « Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning », in Johns T. et King P. (dir.), *Classroom Concordancing*. *English Language Research Journal*, 4, p.1-16.
- Johns T., 1997. « Contexts: The background, development and trialling of a concordance-based CALL program », in : Wichmann A., Fligelstone S., McEnery T., Knowles G. (éds.), *Teaching and Language Corpora*, Addison Wesley Longman, p.100-115.
- Kim J.-E., 1992. *Environnements semantico-syntaxiques de l'apparition du clitique « en » nominal*. (Vol.1-2). Thèse de doctorat, Linguistique française, Université de Provence, Département de linguistique.
- Miquel C., 2018. *Vite et bien A1/A2*, Paris, Clé International.
- North B., 2015. *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*. Sèvres, CIEP.
- Parpette C., 2018. « Quelle relation entre discours oral naturel et document oral authentique en FLE ? », *Action didactique*, 1, p.18-30.
- Pieron C., 1978. « Français fonctionnel et travailleurs étrangers : expériences avec des débutants », *Mélanges pédagogiques*, p.105-141.
- Ravazzolo E., Traverso V., Jouin E., 2015. *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*, Vanves, Hachette.
- Sinclair J., 1996. *Preliminary Recommendations on Text Typology*. Expert Advisory Group on Language Engineering Standards (EAGLES) : Technical Report.
- Ursi B., André V., 2021. « Corpus : exploitation, médiation et autonomisation. L'utilisation du concordancier de la plateforme FLEURON en cours de FLE », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2, 129-148.

## Annexe

Annexe 1 – Résultats de la recherche de *pendant* dans le concordancier du corpus FLEURON (consultation mars-avril 2020).

#	A gauche du mot	Mot recherché	A droite du mot
1	L2 : et donc	pendant	5 ans j'ai été responsable de l'espace langue L1 : hum hum
2	A : elle sera là pour vous aider hein	pendant	les quelques mois
3	E : mais j'ai déjà vécu en France	pendant	plusieurs années
4	A :	pendant	tout le séjour hein en France E : cité universitaire A : cité universitaire d'accord
5	E: d'accord A: alors à plus forte raison	pendant	votre séjour en France
6	A : ah oui mais il faut y aller	pendant	les permanences hein
7	E2 : c'est marqué que c'est uniquement	pendant	les périodes de cours
8	L1 :	pendant	le temps où
9	A: pour pouvoir travailler	pendant	les vacances viennent nous voir
10	A1: mais vous devez savoir que	pendant	l'été il y a eu des changements
11	A1: et je suis bien certaine que vous n'aurez pas de grosses difficultés pen- vo-	pendant	votre séjour ici
12	E: ok A: et ça vous permet en fait d'avoir euh tous les musées de Nancy et alentours gratuitement	pendant	un an
13	A: musée du fer musée lorrain et cetera gratuitement	pendant	un an et donc E: d'accord
14	renseignez vous au niveau des de l'agenda culturel au CAN donc un samedi sur deux à 11h15 on peut vous faire une visite	pendant	une demi-heure
15	E1:	pendant	les cours pendant les ex- les examens et
16	E1: pendant les cours	pendant	les ex- les examens et
17	A: alors vous pouvez emprunter les livres	pendant	un mois et vous pouvez renouveler deux fois l'emprunt
18	P: ok E: oui et	pendant	les vacances les hôpitaux sont toujours étaient presque tous fermés
19	A: et si vous venez pour déposer c'est	pendant	nos horaires d'ouverture qui sont du lundi au vendredi
20	A: d'accord sinon vous revenez nous voir	pendant	les horaires d'accord E: OK merci OK merci
21	E2: euh j'ai commencé à trou- à chercher un directeur de thèse	pendant	mon master
22	E2: voir les choses que j'avais déjà faites euh	pendant	mon master pendant la licence
23	E2: voir les choses que j'avais déjà faites euh pendant mon master	pendant	la licence
24	avant quand tu étais au Brésil et	pendant	et après
25	euh qui pour eux euh ils peuvent pas trouver un logement et je connais des doctorants qui ont habité en dans un hôtel très cher	pendant	trois mois
26	chaque année nous on a	pendant	toute l'année environ 1850 doctorants
27	qui est capable avec ce travail avec ce qu'il a appris	pendant	ce travail de de faire beaucoup de choses
28	en suggérant que le docteur eh bien il a été amené	pendant	sa formation à faire d'autres choses
29	ben j'ai découvert Fleuron euh	pendant	euh pendant le Master
30	ben j'ai découvert Fleuron euh pendant euh	pendant	le Master
31	mais en fait euh j'ai ap- j'ai appris le français en Chine	pendant	quatre ans quand j'étais à l'université euh en Chine
32	et puis après ben j'ai enseigné euh j'ai enseigné le français	pendant	mon stage
33	donc ben j'espère que vous allez vous plaire	pendant	le six mois le semestre ou l'année que vous allez passer ici
34	vous venez quand vous voulez	pendant	les horaires d'ouverture

**AUTEURE**

**Clara COUSINARD** est doctorante en sciences du langage à l'Université de Lorraine, au sein du laboratoire ATILF. Ses travaux de thèse portent sur l'exploitation de corpus oraux multimodaux à des fins didactiques, et plus précisément l'enseignement des compétences interactionnelles auprès d'apprenants de Français Langue Étrangère (FLE). Elle expérimente la démarche d'apprentissage sur corpus en utilisant le corpus multimodal outillé d'un concordancier issu du projet FLEURON (<https://fleuron.atilf.fr/>), un dispositif d'apprentissage à destination d'apprenants de FLE.